

人文論叢(京都女子大学人文学会)
68:31-51, 2020

Transkulturelle Identitäten im Fremdsprachenunterricht.

Über die Aneignung eines neuen Sprach- und
Kommunikationssystems unter Relativierung der
eigenen kulturell bedingten Wahrnehmungsmuster

Marie Goto (後藤マリー)

Einleitung

An der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft, Fremdsprachenpädagogik und Sprachwissenschaft gelegen, bietet der vorliegende Aufsatz eine Einführung in zentrale Fragen der interkulturellen Dimension des Fremdsprachenlernens. Aktuelle Konzeptualisierungen von ›Kultur‹, ›Sprache‹ und ›Kommunikation‹ betonen die wechselseitige Beeinflussung und Verstärkung zwischen diesen Fachbereichen, so dass diese untrennbar miteinander verbunden sind (Damen 2003: 72).

Hintergrund der in der Überschrift aufgestellten These ist ein in der Zweitsprachenforschung diskutierter Satz von Taylor et al.: Das Erlernen einer neuen Sprache bedeutet das Erlernen einer neuen Identität (vgl. Taylor et al. 2013). Im Wesentlichen bedeutet Taylor's Ansatz, dass der Fremdsprachenerwerb immer auch das Erkennen kultureller Unterschiede und den Umgang mit diesen fordert. Dies wirft die Frage auf, wie ›Zielkulturen‹ im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden können und sollen. Für den Fremdsprachenlerner ergibt sich dabei die Herausforder-

ung, sich, unter Verwendung von Perspektiven, die in der eigenen Kultur erworben und durch diese geprägt wurden, auf eine fremde Kultur einzulassen. Der Fremdsprachenerwerb ist dann nicht nur der Erwerb einer Fähigkeit, sondern ein Entwicklungsprozess, der sich auch auf die kulturelle Identität des Fremdsprachenlernenden auswirken kann. In den vergangenen fünfzig Jahren hat die Forschung im Bereich der Fremdsprachenpädagogik diese Verbindung zwischen Spracherwerb und kultureller Identität unter Berücksichtigung anthropologischer sowie sozial- und erziehungswissenschaftlicher Arbeiten untersucht (vgl. Kaplan 1966).

Meine eigenen Erfahrungen mit dem Deutschunterricht in Japan bestätigen, dass der Fremdsprachenerwerb das Potenzial hat, eine neue Perspektive auf die eigene kulturelle Identität zu ermöglichen und so zur Relativierung bisheriger Annahmen und Sichtweisen beizutragen.

In diesem Beitrag soll weniger auf die strukturellen Merkmale der beiden Sprachen eingegangen werden. Vielmehr soll der Sprachaufbau als Hinweis auf eine kulturell bedingte Sprachnutzung, die eine spezifische Sichtweise und Wahrnehmung der Umgebung prägt, verstanden werden. Es werden zunächst relevante Aspekte von Interkulturalität im Rahmen der Aneignung von Fremdsprachen aufgeführt. Anhand einiger Beispiele aus dem Deutschen und Japanischen werden Überlegungen zur transkulturellen Dimension beim Fremdsprachenerwerb angestellt. Ferner werden relativierende Aspekte beim Erlernen einer fremden Sprache umrissen, damit sich die Behauptung transkultureller Identitäten im Fremdsprachenunterricht besser fassen lässt. Zum Schluss werden einige Punkte pointiert, die mir bezüglich des Themas des Erkennens und Verstehens der eigenen Ausgangssprache aufgrund des Fremdsprachenerwerbs wichtig erscheinen.

Aspekte von Interkulturalität und die Aneignung einer Fremdsprache

Lernprozesse, die zu einer toleranteren Einstellung dem Fremden gegenüber, aber auch zu einer kritischeren (relativierenden) Einschätzung bezüglich der eigenen Kultur führen können, bezeichnet man als »interkulturelles Lernen« (vgl. Huneke & Steinig 2013: 92). Auch wenn die Vorstellungen, wie über interkulturelles Lernen das Fremde als normal akzeptiert und toleriert, ja womöglich sogar innovativ in Bezug auf die eigene Kultur wirken könnte, recht weit auseinander gehen (vgl. Auernheimer 2003), so ist es doch evident, dass unbekannte Verhaltensweisen und vermeintlich eigentümlich erscheinende Einstellungen zu weniger Irritationen führen, wenn man sie sich aus ihrem kulturellen Kontext heraus erklären kann.

Feste Regeln oder Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen, die dabei Verhaltenssicherheit geben könnten, gibt es jedoch leider kaum. Die im vorliegenden Aufsatz angeführten Vergleiche und Einschätzungen sind daher ebenfalls als Tendenzen aus eigenen Beobachtungen im Fremdspracherwerb zu verstehen, die genauerer empirischer Überprüfung bedürfen.

Es ist allerdings anzunehmen, dass die reine Beherrschung des formalen Systems einer Fremdsprache nicht ausreichend ist, um in ihr im Alltag bestehen zu können. Vielmehr kommt es darauf an, situationsangemessen, partnerbezogen und thematisch adäquat sprachlich handeln zu können (vgl. Huneke & Steinig 2013: 81). Laut Herbert Grice (1975) ist das oberste Prinzip eines jeden Gesprächs, unabhängig von der Sprachgemeinschaft, die gegenseitige Annahme, dass die Gesprächspartner kooperativ miteinander kommunizieren wollen und dies auch umsetzen. Dieses sogenannte »Kooperationsprinzip« wird dann intra- sowie interkulturell

unterschiedlich interpretiert. Fremdsprachenlernende, die im zielsprachlichen Land erfolgreich (sprachlich) handeln wollen und dabei in besonderer Weise auf das Kooperationsprinzip angewiesen sind, sollten demnach die jeweiligen kulturspezifischen Ausprägungen kennen und angemessen einschätzen und anwenden können.

Das sprachliche, soziale, kulturelle und kommunikative Gefüge zwischen Gesprächspartnern ist allerdings ein nur schwer zu fassendes und weitreichendes Feld, sodass aus individueller, situationsbezogener oder kultureller Hinsicht eine sprachliche Handlung in einem Moment angemessen und im nächsten das Gegenteil richtig zu sein scheint. Was für einen Japaner als verletzende Offenheit gelten kann, ist für einen Deutschen möglicherweise nicht offen und direkt genug. Kultursensibles Wissen über die reine Sprachaneignung hinaus, hin zum adäquaten Sprachgebrauch ist somit wichtiger und wesentlicher Bestandteil beim Fremdsprachenlernen.

In Deutschland wurden die Begriffe »interkulturelle Kommunikationskompetenz« und »interkulturelles Lernen« um die Wende des 21. Jahrhunderts als Bezugsrahmen in den staatlichen Lehrplänen für den Fremdsprachenunterricht akzeptiert. Dieser Entwicklung folgend wurde der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (1971–2001; vgl. Europarat 2001) veröffentlicht. Wie zu erwarten hat die »interkulturelle Wende« im Sprachunterricht gleichzeitig scharfe Kritik hervorgerufen. Zum Beispiel wurde das interkulturelle Konzept als abstrakte und politisch motivierte Ideologie bezeichnet, die weit entfernt von der Realität des Fremdsprachenunterrichts sei (vgl. Rossa 2018: 108). Der wissenschaftliche Diskurs zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht (z. B. Bredella & Delanoy 1999; Hu 1999) wurde zudem durch Entwicklungen in der Allgemeinbildung und Pädagogik (vgl. Auernheimer 2003) inspiriert und weiter ausgeführt. In Folge dessen wurde der

Fremdsprachenunterricht als wissenschaftliche Disziplin dazu angehalten, die Grenzen dessen zu überschreiten, was allgemein als Kern des Lehrens und Lernens im Fremdsprachenunterricht verstanden wurde. Michael Byram (1997) analysiert beispielsweise Situationen, in denen Fremdsprachenlernende zu aktiven Sprachnutzern werden, und argumentiert, dass dies unvermeidlich ist: »Die Beziehungen zwischen sich selbst und ihren eigenen kulturellen Überzeugungen, Verhaltensweisen und Bedeutungen, die in einer Fremdsprache ausgedrückt sind, und denen ihrer Gesprächspartner, die in derselben Sprache oder sogar in einer Kombination von Sprachen ausgedrückt sind, zu sehen und zu verwalten, was auch immer die Muttersprache des Gesprächspartners sein oder nicht sein mag« (Byram 1997: 12).

Jene Anforderungen gehen eindeutig über frühere kommunikative Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht hinaus, die in der Regel auf einer Analyse der Situationen des Zielsprachgebrauchs beruhen. Dabei wurde von Fremdsprachenlernenden lediglich erwartet, dass sie einen Muttersprachler »imitieren«, und zwar sowohl hinsichtlich der sprachlichen Kompetenz, der Kenntnis ihrer Angemessenheit als auch der Kenntnis eines Landes und dessen Kultur (vgl. Byram, Gribkova & Starkey 2002: 5). Anstatt an dem pragmatisch unmöglichen Ziel zu arbeiten, die Fremdsprachenlernenden in Muttersprachler zu verwandeln, schlägt Byram vor, dass Fremdsprachendozenten die Lernenden dabei unterstützen, »interkulturelle Sprecher« zu werden.

Der »interkulturelle Sprecher« ist jemand, der »Grenzen überschreitet und zum Teil auf den Transit von Kulturgütern und symbolischen Werten spezialisiert ist« (Byram & Zarate 1997: 11). Laut Guilherme (2000: 298) »vermittelt der interkulturelle Sprecher zwischen zwei oder mehr kulturellen Identifikationen [und verhandelt] zwischen ihren eigenen kulturellen,

sozialen und politischen Identifikationen und Repräsentationen mit denen der anderen«.

Auch kann mit Wilhelm von Humboldt darauf verwiesen werden, dass das Subjekt über die Sprache in ein Verhältnis zur Welt tritt, wobei dieses Verhältnis je nach Sprache verschieden ist. Demnach ist das Erlernen einer fremden Sprache mit der Aneignung einer anderen »Weltansicht« (Humboldt) durch das Subjekt verbunden, was beim Subjekt auch Bewegungen kritischer Distanzierung von der eigenen Weltansicht sowie Reflexionen über die Relativität sprachlich vermittelter Weltansichten überhaupt anzuregen vermag (vgl. z. B. Koller 1997).

Die Gedanken Humboldts beziehen sich dabei auf das 18. Jahrhundert und sind demnach keineswegs rein moderne Tendenzen und vermeintlich neue Ideen des 20. Jahrhunderts. Die Begrifflichkeit der »interkulturellen Kompetenz« besteht dann unter anderem in dem Wissen um kulturell bedingte Unterschiede und in der Erfahrung, jederzeit mit noch unbekannten kulturspezifischen Verhaltensweisen konfrontiert werden zu können, die dann jedoch nicht moralisch wertend oder als eigentümliche Charaktereigenschaften interpretiert werden, sondern als kulturspezifische Konventionen, die es zu verstehen und anerkennend einzuordnen gilt. Inwiefern kann jedoch der Fremdsprachenunterricht solch kulturspezifische (relativierende) Erfahrungen und damit interkulturelle Kompetenz vermitteln?

Genauer betrachtet, benötigen die Lernenden ein hinreichend breites, variationsreiches Erfahrungsfeld in Dialogführung, Gesprächslinguistik und kulturellem Handlungswissen, auf dem sie die notwendigen Kompetenzen ebenso wie Muttersprachler aufbauen können. Ihre fremdkulturelle Perspektive kann dabei sogar von Vorteil sein, weil sie die Notwendigkeit eines flexiblen Handelns und Denkens besonders deutlich

werden lässt und auch die Thematisierung und Bewusstwerdung von konversationellen (Denk-)Mustern und Strategien anstoßen kann.

Ein häufig zitiertes Sprichwort, das Winston Brembeck zugeschrieben wird, der Kommunikationswissenschaftler an der Universität von Wisconsin Madison war, gibt kurz und bündig wider, wie sich der Sprach-Kultur-Zusammenhang auf das Erlernen von Fremdsprachen auswirkt: »Die Sprache eines anderen kennen und nicht seine Kultur ist eine sehr gute Möglichkeit, sich fließend lächerlich zu machen« (vgl. Schmidt 2007: 17). Jene eher zynische Bemerkung beinhaltet auf der einen Seite die Notwendigkeit von Verständnis und Wissen über die fremdsprachliche Kultur. Darüber hinaus kann der Gedanke Brembeck's dahingehend erweitert werden, dass eine reflektierende Auseinandersetzung dank der Aneignung einer Fremdsprache das Verstehen und Einschätzen der eigenen Ausgangskultur und -sprache ermöglichen kann.

Christoph Wulf (2018) legt dar, dass die Aneignung der »eigenen« sprachlichen Weltansicht und des Imaginären der eigenen Kultur in mimetischen Lernprozessen geschieht. Bildung in fremden Sprachen heißt nach Wulf dann, dass das Subjekt sich über die Auseinandersetzung mit fremdsprachlicher Literatur auch das Imaginäre anderer kultureller Welten erschließt, was wiederum in mimetischen Prozessen verläuft. Bildung in fremden Sprachen, so verstanden, hat immer auch kulturelle Aspekte und umfasst Prozesse interkulturellen Verstehens. Mit der Betonung des Imaginären weist Wulf zudem darauf hin, dass Bildung in fremden Sprachen mehr ist als die Aneignung kommunikativer Kompetenzen.

Es stellt sich dann jedoch die Frage, ob wir letztendlich davon ausgehen können, dass im Zuge des Fremdsprachenerwerbs Subjekte entstehen, die keiner Kultur eindeutig zuzuordnen sind, sondern eine mehrschichtige kulturelle Identität haben und über die Relativität kultureller Bindungen

reflektieren können?

Vergleich zweier verschiedener Sprachgemeinschaften

Eine spezifische Charakteristik des Deutschen sind die Genera. Es wird zwischen Maskulinum, Femininum und Neutrum unterschieden, wobei sich bei der überwiegenden Anzahl der Nomen das Genus nicht sicher aus phonetischen oder semantischen Merkmalen ableiten lässt. Hinzu kommen die Kasus- als auch Numerusmarkierungen (Genitiv, Dativ, Akkusativ; Singular, Plural). Als fusionierende (oder flektierende) Sprache macht das Deutsche also Zusammenhänge zwischen Satzteilen oder Gliedsätzen explizit, was dazu führt, dass das Deutsche als eine Sprachkultur mit geringem Kontextbezug wahrgenommen wird. Anders ausgedrückt, vermeidet das Deutsche weitgehend implizite Bezüge, die der Rezipient aus dem Kontext erschließen muss. Die starke Grammatikalisierung von Relationen erlaubt zudem, auch räumlich getrennte Elemente zueinander in Beziehung zu setzen. Das verleitet dazu, lange, verschachtelte Haupt- und Nebensatzkonstruktionen zu verwenden, die bei Fremdsprachenlernenden zu einiger Verwirrung führen können. Vom Rezipienten verlangt dies, die wesentlichen Satzbestandteile über die Länge des Satzes hinaus im Gedächtnis zu behalten. Beispielsweise findet man im Deutschen neben der einfachen Verwendung phorischer Elemente oder von Appositionen häufig auch Rekursionen (also mehrfach ineinander verschachtelte Nebensätze), die in einen Matrixsatz eingeschoben sind. Ein häufiger Wechsel zwischen mehreren Ebenen der Einbettung ist daher nicht selten. Im Deutschen wird diese Form der rekursiven Verschachtelung häufig dazu verwendet, einzelne Satzteile näher zu bestimmen oder zu ergänzen, was wiederum den Grad der Explizitheit erhöht. Insofern ist das Urteil von Nuss über eine ständige intellektuelle Konzentration während des deuts-

chen Sprachgebrauchs nachvollziehbar.

Im Gegensatz dazu wird Japan bei Hall als Kontextkultur (high context culture) klassifiziert (Hall, 1976). Das Japanische benötigt zum Beispiel im Vergleich zum Deutschen keiner detaillierten Beschreibung oder wiederholten Benennung des Subjekts in den einzelnen Sätzen. Ist das Subjekt aus dem Kontext ersichtlich oder wurde bereits zuvor eingeführt, bedarf es keiner (erneuten) expliziten Benennung. Darüber hinaus wird nicht zwischen Singular oder Plural unterschieden und keine Zuschreibung jedes einzelnen Nomens mit einem entsprechenden Genus vorgenommen. Die fehlende Explizitheit kann auf den ersten Blick im Vergleich zum Deutschen ungenau wirken. Der Fokus scheint weniger auf dem Subjekt und dessen Charakteristik zu liegen, sondern vielmehr auf der Beschreibung der im Satz ausgedrückten Situation oder Aktivität. Auf der anderen Seite wird vom Rezipienten durch den hohen Kontextbezug ein weitaus mannigfaltigeres Verständnis der Gesprächssituation und dessen Bezugsgeflecht gefordert. Somit wird ein zwischen den Gesprächspartnern übereinstimmendes Verständnis für die Details der Interaktion vorausgesetzt. Mehr noch als auf die Einhaltung formeller Kriterien der Sprachproduktion legt der implizite Charakter des Japanischen daher Wert auf eine feinfühligkeitsvolle Wahrnehmung der situativen Einbettung einer Interaktion. Ein gemeinsames kulturelles Verständnis und sprachliches Anwendungswissen, auf das die Interaktionspartner zurückgreifen können, muss hierfür gegeben sein. Für Fremdsprachenlernende bedeutet dies, dass sie sich über die verbalisierte Satzstruktur und dessen Inhalte hinaus ein Verständnis für die kontextuelle Einbettung von Sprache aneignen müssen, um den implizit vorausgesetzten Teilaspekten in einem Gespräch folgen zu können.

Ein anderer Ansatz, die Verflechtung zwischen Sprache und Kultur fass-

bar zu machen, ergibt sich aus der Betrachtung des Lexikons. Das Prinzip der sprachlichen Relativität besagt, »dass die Sprachen die außersprachliche Wirklichkeit nicht alle in der gleichen Weise aufteilen« (Pelz, 1996, S. 35). Wortfelder, in denen das Deutsche im Vergleich zu anderen Sprache eine besonders differenzierte Vielfalt ausgebildet hat, geben demnach Hinweise auf zugrundeliegende Charakteristiken der deutschen Kultur. Wenn man sich beispielsweise das Wortfeld der Bewegungssverben ansieht, stellt man fest, dass das Deutsche als ein typischer Vertreter der germanischen Sprachen die Art und Weise der Bewegung genau lexikalisiert (König 1996: 48f). Nuss bezeichnet den Unterschied dessen im Vergleich zum Französischen folgendermaßen.

»Da wo das Französische einfach sagt ‚entrer‘, präzisiert das Deutsche die Art, wie dies geschieht: hineinfahren, hineingehen, hineinschwimmen, hineinreiten usw. So weit wie möglich stützt man sich auf das Wirkliche und zögert nicht, ein Höchstmaß an Details anzugeben.« (Nuss 1993: 20)

Dieses Bemühen um Genauigkeit zeigt sich, laut Nuss, grundsätzlich im Bereich des sinnlich Wahrnehmbaren. Das Deutsche lebe im Wesentlichen durch die Sinne. Diese fast schon romantische Bezeichnung der präzisen und aufs Akribischste ausdifferenzierte Nutzung von Verben im Deutschen erfordert bei Fremdsprachenlernenden das Wissen um die korrekte Anwendung einer Vielzahl von Verb-Vokabeln in Kombination mit entsprechenden Substantiven.

Im Japanischen weist die Tendenz zu indirekten Formulierungen sowie das häufige Vorkommen von Ellipsen neben der rein sprachlichen Betrachtung auch in sozio-kultureller Hinsicht interessante Aspekte auf. Vor allem für deutsche MuttersprachlerInnen, die es gewohnt sind, dass jeder vollständige Satz erst dann Sinn ergibt, wenn ein explizit aufgefü-

hrtes Subjekt vorhanden ist, ist dies ungewohnt und kann sogar Unbehagen auslösen. Eine der von Grice (1975) formulierten Maximen der Kooperation zwischen Gesprächspartnern bezieht sich auf die Qualität des Gesagten. Damit ist in Bezug auf das Deutsche gemeint, dass grundsätzlich die Wahrheit gesagt wird oder andernfalls signalisiert wird, wie ernst das Gesagte genommen werden soll. Die Fähigkeit zum höflichen Umschiffen unangenehmer Wahrheiten, Zuständen, Meinungen oder Emotionen, zur Ironie, zum augenzwinkernden Sprechen auf zwei Ebenen, zum Lesen zwischen den Zeilen, basiert darauf. Die in der deutschen Sprachgemeinschaft als Tugend wahrgenommene offene und ehrliche Direktheit, kann dagegen vom Fremdsprachenlernenden leicht als unhöfliche oder harsche Umgangsweise verstanden werden (vgl. Schwanitz 1999: 445).

Zur Verdeutlichung kann folgendes Beispiel dienen: Auf die Frage, ob eine Freundin am kommenden Wochenende Zeit für ein Treffen im Schwimmbad hat, wird im Deutschen konkret und oftmals präzise geantwortet. Dies kann so lauten: ›Ja ich habe Zeit und möchte sehr gerne ins Schwimmbad gehen.‹, ›Leider habe ich am Wochenende keine Zeit, da ich bereits mit meiner Familie zu Verwandten fahre.‹, ›Ich habe keine Lust Schwimmen zu gehen. Sollen wir stattdessen ins Kino gehen?‹. Neben der präzisen Antwort, bestehend aus ›Ja‹ oder ›Nein‹, folgt meist auch eine Begründung für die jeweilige Zu- oder Absage. Dabei werden Wünsche, Einstellungen und die damit verbundenen emotionalen Bewertungen, unabhängig davon, ob diese positiv oder negativ ausfallen, sowie anderweitige Pläne oder Verpflichtungen verbalisiert. Es bleibt dadurch nur wenig Spielraum für Interpretationen oder Missverständnisse. Das Japanische hingegen erfordert im Falle einer Ablehnung der Bitte oder des Vorschlags eine indirekte Äußerung. Dies könnte folgendermaßen

formuliert werden: ›Anou, shuumatsu ha chotto‹ (あのう、週末はちょっと). Wörtlich ins Deutsche übertragen, hieße dies: ›Also, Wochenende ist bisschen‹ (wobei beachtet werden muss, dass eine wörtliche Übersetzung des Adverbs ›chotto‹ in diesem Kontext die Bedeutung nur ungefähr wiedergibt). Eine weitere im Alltag übliche ablehnende Antwort könnte lauten: ›Sumimasen, chotto‹ (すみません, ちょっと). ›Sumimasen‹ heißt dabei so viel wie ›Entschuldigung‹ oder ›Es tut mir leid‹ und das sich anschließende ›chotto‹ lässt sich in Analogie zum vorherigen Beispiel mit ›bisschen‹ übersetzen. Es wird hier bereits deutlich, dass eine genaue Ausführung und damit das Benennen einer klaren Antwort in der japanischen Version nicht erfolgt. Darüber hinaus ist eine so detaillierte und zum Teil ehrliche Antwort, wie das Deutsche es fordert, kulturell auch nicht notwendig oder gar erwünscht. Anders ausgedrückt, wird eine explizite Ausführung der Einstellung, der emotionalen Bewertung oder anderweitiger Pläne in der Antwort vom fragenden Gesprächspartner nicht notwendigerweise erwartet. Inwiefern eine solche indirekte Ablehnung als Form eines höflichen und respektvollen Umgangs miteinander interpretiert werden kann, soll hier nicht näher beleuchtet werden. Dennoch ist die Art und Weise, wie in einer Sprachgemeinschaft auf Fragen reagiert und geantwortet wird, von großer Bedeutung für Fremdsprachenlernende.

Ein weiteres Beispiel ist die Wahl des Registers im Deutschen. Nach meiner Erfahrung setzt die japanische Sprachgemeinschaft, trotz der vorhandenen Fülle und Ausdifferenzierung der Höflichkeitsformen, keinen generellen Anspruch an die vollkommene Beherrschung und Anwendung dieser Formen voraus. Während die korrekte Wahl des Registers im Deutschen bedeutsam und ausschlaggebend sein kann, wie der weitere Kommunikationsverlauf zwischen den Gesprächspartnern ablaufen wird. Im Deutschen gilt ein Missachten der als sozial allgemein anerkannten

Höflichkeitsformen als unhöfliches Verhalten und wird als Respektlosigkeit bewertet. Fehler bei der Wahl der korrekten Anrede oder anderer Höflichkeitsformen werden häufig nicht mit der fehlenden Sprachkompetenz entschuldigt, sondern vielmehr über den Charakter des Sprechers erklärt. Das Beherrschen der allgemein geltenden Regeln wird daher sowohl innerhalb der Sprachgemeinschaft als auch von Fremdsprachenlernenden vorausgesetzt. Man kann daher sagen, dass im Deutschen, was die Wahl des Registers betrifft, im Vergleich zum Japanischen nur wenig Toleranz herrscht.

Das Wissen um die sprachliche Handhabung und ein Verständnis für gängige sozial-sprachliche Umgangsweisen, kann dann von interkulturellem Wissen und der Bereitschaft, sich auf die Kommunikationsweise der jeweils anderen Sprachgemeinschaft respektvoll und anerkennend einzulassen, zeugen. Hier zeichnen sich bereits interkulturelle Unterschiede ab, die nicht nur innerhalb der Sprachgemeinschaft relevant sind, sondern vor allem für Fremdsprachenlernende einen entscheidenden Einfluss auf deren Akzeptanz bei den Muttersprachlern haben können. Es bleibt zu fragen, inwiefern hier der Fremdsprachenunterricht in der Verantwortung steht, die hinter den alltäglichen Formulierungen stehenden kulturellen, sozialen und inhaltlichen Gedanken und Blickwinkel zu vermitteln.

Zusammenfassende und weiterführende Überlegungen transkultureller Identitäten

Begriffe wie Selbst und Identität sind in der Literatur zum Fremdsprachenlernen sehr beliebt und relevante Bände und Veröffentlichungen erscheinen jedes Jahr. Dies ist nicht verwunderlich, da die Sprache das wichtigste Mittel ist, um das Selbst auszudrücken (vgl. Ochs 2008). Sobald jedoch Fremdsprachenlernende angehalten werden, sowohl neue Sicht-

und Denkweisen als auch Emotionen genauer zu beobachten (vgl. Modern Language Association 2007: 4), sich dadurch anderen Kulturen anzunähern, mit dem Ziel die eigenen kulturellen Werte, Normen und Verhaltensweisen zu relativieren (vgl. Byram, Nichols & Stevens 2001: 3), stoßen sie auf Aspekte ihrer eigenen sowie einer sich von dieser unterscheidenden Identität. Es kommt die Frage auf, ob hier bereits transkulturelle Identitäten entstehen und wie sich jene Begrifflichkeit von der der interkulturellen Sprecher unterscheidet?

Ausgangspunkt der Beschreibung von transkulturellen Identitäten im und aus dem Fremdsprachenunterricht sind die Überlegungen und Ausführungen des Jenaer Philosophen Wolfgang Welsch. Dieser spricht sich gegen ein traditionelles Kulturkonzept aus und entwirft ein Konzept der Transkulturalität, das ein Bild von der Verflochtenheit, Durchmischung und Gemeinsamkeit der Kulturen in modernen, hochgradig differenzierten Gesellschaften zeigt (vgl. Welsch 2002). Seine grundlegende Annahme ist, dass kulturelle Differenzen nicht nur zwischen Gesellschaften, sondern gleichermaßen und zunehmend innerhalb von Gesellschaften bestehen. Dadurch zeigt sich Transkulturalität als ein gesellschaftliches Phänomen, das sich vor allem in den Wahrnehmungen, Denkmustern und im Handeln von Individuen zeigt, da einheitliche Lebensformen nicht mehr existieren (vgl. Datta 2006: 29). Übertragen auf den Fremdsprachenunterricht, weist die Bezeichnung von transkulturellen Identitäten über die Dimension des sogenannten interkulturellen Sprechers, welcher das Vermitteln und den Transit von Kulturgütern und symbolischen Werten einer Sprachgemeinschaft übernimmt, hinaus. In jener letzteren Hinsicht würden die Sprachgemeinschaften separiert bleiben und allein Aspekte aus der einen Sprachkultur in die andere übertragen (vgl. Byram & Zarate 1997: 11, Guilherme 2000: 298). Ein interkultureller Sprecher wäre somit fähig, angemessen

in der jeweiligen Sprachgemeinschaft verbal und auch darüber hinaus kommunikativ zu agieren. Er ist dadurch in der Lage zwischen verschiedenen Sprachkulturen zu verhandeln und sich auf beide Sicht- und Denkweisen einzulassen und zwischen diesen zu vermitteln. Er stellt Wissen aus der einen Kultur in und für die andere Kultur bereit.

Die Kulturen werden hier allerdings einzeln bzw. individuell betrachtet. Das Verständnis von zwei oder mehr Kulturen ist dann für den interkulturellen Sprecher verfügbar, es scheint aber dennoch keine Vermischung bzw. Neubildung zu erfolgen. Vielmehr findet stets ein Wechsel der Denk- und Sichtweisen sowie sprachlich-kommunikativer Aspekte von der einen in die andere Sprachkultur statt.

Die Bezeichnung einer transkulturellen Identität bezieht sich hingegen auf den Transfer zwischen den Kulturen, wobei eine Vermischung und/oder Neubildung stattfinden kann. Dadurch entsteht das Potenzial einer Art Mischkultur von Identitäten, die in ihrer Erscheinung und Ausdifferenzierung neuartig sind. Individuen mit einer solchen kulturell betrachteten (Misch-) Identität sind somit nicht der einen oder der anderen Kultur spezifisch zuzuordnen. Sie weisen vielmehr aus den Erfahrungen in verschiedenen Sprachkulturen entstandene »sprach-kommunikative Neuschöpfungen auf. Die Interpretation dessen ist dann vielmehr zwischen mehreren Sprachkulturen, als Überschneidung, Vermischung und Neugestaltung zu betrachten.

So wie auch der Denkrichtung Humboldts folgend, würden sich transkulturelle Identitäten nicht nur andere Weltansichten aneignen, sondern darüber hinaus neue Denkweisen entwickeln, die weder in der Ausgangs- noch in der Fremdsprachkultur zu verorten sind.

Durch die kritische Reflexion über die eigene als auch die neu angeeignete Weltsicht, finden demnach Vermischungen statt, die vom In-

dividuum wiederum neu evaluiert werden.

Wenn unser Ziel also darin besteht, Fremdsprachenlernende bei der Entwicklung von Einstellungen, Kenntnissen und Fähigkeiten zu unterstützen, die es ihnen ermöglichen, die Überzeugungen, Bedeutungen und Verhaltensweisen anderer Sprachgemeinschaften zu erkennen, zu verstehen und zu respektieren, um individuelle Neuverknüpfungen entstehen zu lassen, müssen wir uns als DaF-Dozenten unter anderem der folgenden komplexen Aufgaben stellen:

- die Lernenden zunächst auf ihre eigene kulturelle Identität aufmerksam machen,
- ihnen helfen, andere Perspektiven als ihre eigenen einzunehmen,
- sie auffordern, ihre eigenen Wahrnehmungen und Interpretationen zu relativieren und
- sie die Verbindung zwischen Kultur und Sprache erkunden lassen

»Ein Individuum, in dessen Identität eine ganze Reihe kultureller Muster Eingang gefunden hat, besitzt bezüglich der Vielzahl kultureller Praktiken und Manifestationen, die sich in seiner gesellschaftlichen Umwelt finden, größere Anschlusschancen [...]. Aus je mehr Elementen die kulturelle Identität eines Individuums zusammengesetzt ist, umso wahrscheinlicher ist es, dass eine Schnittmenge mit der Identität anderer Individuen besteht [...]. Sie werden in der Begegnung mit ›Fremdem‹ eher in der Lage sein, statt einer Haltung der Abwehr Praktiken der Kommunikation zu entwickeln.« (Welsch 1998: 46–48)

Eine grundlegende Schwierigkeit dessen, besteht jedoch darin, dass das Fremdsprachenlernen hauptsächlich in Räumlichkeiten, losgelöst von

realen Kommunikationssituationen der Zielsprachgemeinschaften, stattfindet. Um die Erfahrung machen zu können, von der eigenen kulturellen Weltsicht auf eine andere zu blicken, scheint vor allem der direkte Austausch und die praktische Erfahrung im Land der jeweiligen Fremdsprache hilfreich. Aber auch bereits zuvor kann der Fremdsprachenunterricht sicherlich einen gewissen Beitrag hierzu leisten. Es schließen sich somit einige Fragen an, die einer näheren Betrachtung bedürfen. Inwiefern führt beispielsweise die Aneignung interkulturellen Verstehens zu Bildungsprozessen im Fremdsprachenunterricht? Können wir hier zutreffend von Bildung in und durch fremde(n) Sprachen sprechen? Wie kann dann im Fremdsprachenunterricht eine Umgebung geschaffen werden, in der die bereits von Humboldt postulierten Bewegungen kritischer Distanzierung von der eigenen Weltansicht sowie Reflexionen über die Relativität sprachlich vermittelter Weltansichten überhaupt geschehen können?

Es bedarf also verschiedener methodischer und diskursiver Auseinandersetzungen mit der Zielsprachkultur als auch, und ich möchte sagen ganz besonders, mit der eigenen Ausgangs(sprach)kultur, um kultursensible Identitäten aus dem Fremdsprachenunterricht hervorzubringen. Erst durch die reflexive, kritische Betrachtung der eigenen Sprache, Kultur und deren Zusammenhänge, kann der Grundstein für transkulturelle Identitäten gelegt werden.

Literaturverzeichnis

- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (1999): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.
- Byram, Michael (1997): Teaching and assessing intercultural communicative

- competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael & Zarate, Geneviève (1997): The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, Michael; Nichols, Adam, & Stevens, David (2001): Introduction. In: Byram, Michael, Nichols, Adam & Stevens, David (Hrsg.): Developing intercultural competence in practice. Clevedon, UK: Multilingual Matters, S. 1-8.
- Byram, Michael; Gribkova, Bella & Starkey, Hugh (2002): Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2001): Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge Univ. Press. Online-Zugriff: <https://www.coe.int>. Abgerufen am 17.08.2019.
- Damen, Louise (2003): Closing the Language and Culture Gap. In: Lange, Dale L. & Paige, Richard M. (Hrsg.): Culture as the core. Perspectives on culture in second language learning. Greenwich, S. 71-88.
- Datta, Asit (2006): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt/M: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Décsy, Gyula (1973): Die linguistische Struktur Europas. Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. Wiesbaden.
- Grice, Herbert P. (1975): Logic and Conversation. In: P. Cole, J. L. Morgan (Hrsg.): Speech acts. New York (=Syntax und Semantics 3), S. 41-58.
- Guilherme, Manuela (2000): Intercultural competence. In: Byram, Michael & Brumfit, Christopher (Hrsg.): Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning. Hoboken: Taylor and Francis, S. 297-300.
- Hall, E. T. (1976): Beyond culture. New York: Anchor Press – Doubleday.
- Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Grundlagen der Germanistik. 6. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Erich Schmidt Verlag, Berlin.
- Hu, Adelheid (1999): Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 10 (2), S. 277-303.
- Kalverkämper, Hartwig (1990): Gemeinsprache und Fachsprache – Plädoyer für eine integrierte Sichtweise. Berlin. (Jahrbuch des Instituts für deuts-

- che Sprache 1989), S. 88-125.
- Kaplan, Robert B. (1966): Cultural thought patterns in intercultural education. In: *Language Learning*, Vol. 16 (1-2), S. 1-20.
- Koller, Hans-Christoph (1997): Bildung in einer Vielfalt von Sprachen. Zur Aktualität Humboldts für die bildungstheoretische Diskussion unter den Bedingungen der (Post-)Moderne. In: Lutz Koch, Winfried Marotzki & Alfred Schäfer (Hrsg.): *Die Zukunft der Bildung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 45-64.
- König, Ekkehard (1996): Kontrastive Grammatik und Typologie. In: Lang/Zifonun, S. 31-54.
- Menze, Clemens (1983): Bildung. In: Lenzen, Dieter & Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Band 1. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 350-356.
- Modern Language Association Ad Hoc Committee on Foreign Languages (2007): *Foreign languages and higher education: New structures for a changed world*. Online-Zugriff: <http://www.mla.org>. Abgerufen am 10.08.2019.
- Nuss, Bernhard (1993): *Das Faust-Syndrom. Ein Versuch über die Mentalität der Deutschen*. Bonn.
- Ochs, Elinor (2008): Constructing social identity: A language socialization perspective. In: Kiesling, Scott F. & Paulston, Brett Christina (Hrsg.): *The Handbook of Intercultural Discourse and Communication*. London: Blackwell, S. 78-91.
- Heidrun Pelz (1996): *Linguistik*. Hoffmann und Campe.
- Rossa, Henning (2018): Assessing the Intercultural Dimension of Language Learning. In: Mattig, Ruprecht; Mathias, Miriam; Zehbe, Klaus (Hrsg.): *Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit*. Bielefeld: transcript-Verlag, S. 107-124.
- Schmidt, Patrick L. (2007): *In Search of Intercultural Understanding. A Practical Guidebook for Living and Working Across Cultures*. Montréal: Meridian World Press.
- Schwanitz, Dietrich (1999): *Bildung. Alles, was man wissen muß*. Frankfurt/M.
- Taylor, Florentina; Busse, Vera; Gagova, Lubina; Marsden, Emma & Roosen, Barbara (2013): Identity in foreign language learning and teaching: why listening to our students' and teachers' voices really matters. Lon-

don: British Council.

Wulf, Christoph (2018): Bildung durch ästhetische Figurationen in Literatur und Fremdsprache. Imagination, Mimesis, Imaginäres. In: Mattig, Ruprecht; Mathias, Miriam; Zehbe, Klaus (Hrsg.): Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit. Bielefeld: transcript Verlag, S. 125-138.

Welsch, Wolfgang (1998): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Mainzer Universitätsgespräche. Interkulturalität. Grundprobleme der Kulturbegegnung. Mainzer Universitätsgespräche 1998. Mainz: o.V., S. 46-48.

Welsch, Wolfgang (2002): Kulturverständnis. Netzdesign der Kulturen. Online-Zugriff: <http://cms.ifa.de/index.php?id=welsch>. Abgerufen am 15.08.2019.

外国語授業における越境文化的アイデンティティー
自文化に制約された知覚モデルを相対化することによる
新しい言語・コミュニケーションシステムの習得

後藤マリー

本論考は、言語を形式的に習得することだけでは、その本質を理解するには十分ではないという仮定のもと、外国語授業における越境文化的アイデンティティーについて考察するものである。その過程で、文化に対して感覚を研ぎ澄ますことが、言語学習の重要かつ本質的な要素であるということを明らかにする。

学習者は、異なる考え方や感情を詳細に観察するよう、また自文化の価値観や規範、対応を相対化するために他文化に近づくよう促されると、新たなアイデンティティーに気づくようになる。

外国語授業は、文化学習や会話を行う空間を提供するものであり、そこで学習者は他言語を母語とする集団の信条、意義、行動様式を知り、理解し、尊重するための考え方や知識や能力を養っていく。そしてこれらは外国語教員の協力によって支えられ得る。

学習者は自らの文化的アイデンティティーに気づくと同時に、異なる視点をそのものとして受容する。そして自らの体験や解釈を相対化することを学び、文化と言語の結びつきを探索していく。その時にはじめて、越境文化的アイデンティティーの基礎ができあがる。つまり、自らの言語文化的基礎を他者のそれと比較し、区別し、結びつけ、そして創造を可能とするような体験空間が生じるのである。